

Table des matières

1 Introduction	I
2 Cadre théorique	2
2.1 Le concept de genre.....	2
2.2 Les stéréotypes de genre	3
2.3 Le curriculum caché	4
2.4 Les manuels.....	5
3 Problématique et hypothèses	8
4 Présentation du manuel d'anglais <i>English in Mind</i>	9
5 Méthodologie Présentation des grilles d'observation	12
5.1 Données quantitatives	12
5.2 Données qualitatives	13
6 Présentation des résultats	14
6.1 Les données quantitatives.....	14
6.1.1 La répartition numérique des personnages selon le sexe et l'âge	14
6.1.2 La répartition des sexes selon le rôle des personnages	14
6.1.3 La répartition des sexes dans les groupes de personnages	15
6.1.4 La répartition de la parole selon le sexe	17
6.1.5 La répartition des sexes selon les types d'activités	19
6.1.6 La répartition des sexes selon les lieux	20
6.1.7 Les vêtements des personnages selon le sexe	22
6.1.8 La répartition des fonctions selon le sexe chez les personnages adultes	23
6.2 Données qualitatives	24
6.2.1 Thèmes abordés dans <i>English in Mind Starter</i>	24
6.2.2 Thèmes abordés dans <i>English in Mind Level 1</i>	25
6.2.3 La répartition du sexe selon le type d'activités des personnages	27
6.2.4 Les actions.....	28
6.2.5 Les attributs	28
7 Analyse des résultats	29
8 Conclusion.....	33
9 Limites du travail	34
10 Supplément.....	34
Références	35
Annexe 1 Les photos stories.....	38
1.1 <i>English in Mind Starter</i>	38
1.2 <i>English in Mind Level 1</i>	43
Annexe 2 Exemple de séquence didactique avec <i>English in Mind</i>	48
2.1 Présentation de la séquence.....	48
2.2 Photo story : Different - So What ?.....	51

1 Introduction

Ce mémoire professionnel s'inscrit dans le cadre de notre formation à la Haute école pédagogique de Lausanne et a pour thème l'analyse des manuels scolaires du point de vue du genre. Il est plus particulièrement centré sur la représentation des filles et des garçons dans le manuel d'anglais du secondaire 1.

Tout au long de notre parcours personnel et universitaire, nous nous sommes intéressée au problème de l'égalité entre femmes et hommes. Lors de nos études à l'Université de Lausanne, nous avons très souvent abordé les textes littéraires en chaussant « les lunettes genre » et notre mémoire de Maîtrise universitaire ès Lettres a porté sur deux œuvres de Virginia Woolf. En conséquence, en tant qu'enseignante, il nous paraît nécessaire d'être concernée par la thématique du genre au sein de la classe et c'est tout naturellement que nous avons suivi le séminaire *Genre : vers une équité hommes-femmes* dans le cadre du cours MSISO32 et *Stéréotypes et genre en formation* dans le cadre du cours MSDEV11-1 à la HEP.

En effet, nous considérons, que l'enseignant-e a un rôle à jouer dans la lutte contre toutes les formes d'inégalités. En parallèle à la transmission du savoir, l'enseignant-e doit intégrer le genre dans sa pratique tant pour éduquer que réprimer. D'abord, elle/il doit éduquer à l'identification des stéréotypes de genre, au respect mutuel et à l'égalité. Ensuite, si nécessaire, elle/il doit, réprimer le sexisme, l'homophobie et les violences de genre (Petrovic, 2016). Cela nous apparaît d'autant plus important que nous enseignons à des adolescent-e-s qui vivent une période de transition, tant au niveau cognitif, identitaire que social (Cours MSDEV11 du 29.09.2015). Cette période peut s'accompagner d'une crise identitaire où les questions de genre jouent un rôle primordial.

C'est pourquoi, il nous semble essentiel de savoir quelles sont les valeurs et le message que nous transmettons à nos élèves à travers les manuels utilisés. Le manuel d'anglais, *English in Mind*, est un outil d'apprentissage que nous utilisons quotidiennement. Nous pensons qu'il peut s'avérer un moyen déterminant pour aborder les inégalités de genre et les combattre.

Tout d'abord, nous présentons le cadre théorique dans lequel notre travail s'inscrit, puis nous posons notre problématique et nos hypothèses. Ensuite, nous décrivons notre objet d'analyse, le manuel d'anglais, *English in Mind*, avant d'expliquer quelle est notre méthodologie pour le recueil des données et de présenter nos résultats. Après cette présentation, nous procédons à l'analyse des résultats afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Enfin, nous concluons notre travail par une synthèse tout en précisant les limites de notre démarche. Après cela, nous proposons, en annexe, une séquence d'enseignement basée sur une des *photos stories* analysée dans *English in Mind*, pour sensibiliser les élèves aux stéréotypes de genre, qui fait notamment

l'objet de notre soutenance. Précisons encore que dans l'ensemble de notre travail, nous tentons d'écrire en langage épïcène.

2 Cadre théorique

Tout d'abord, il convient d'expliquer certains concepts fondamentaux qui s'articulent entre eux dans notre problématique de la manière suivante : le **genre** est une construction sociale qui bicatégorise les individus selon des **stéréotypes**. Ces stéréotypes, porteurs d'inégalités entre les genres, contribuent à la **socialisation différenciée** des filles et des garçons et agissent également à l'école à travers le **curriculum caché**, notamment par le biais du **manuel scolaire** – élément crucial dans les apprentissages, car il est perçu comme détenteur de la vérité et est un agent majeur de sa socialisation.

2.1 Le concept de genre

Nous distinguons tout d'abord le sexe du genre : « sexe est un terme qui fait référence aux différences biologiques entre mâle et femelle (...) Genre est un terme qui renvoie à la culture : il concerne la classification sociale en masculin et féminin » (Oakley, citée dans Brugeilles & Cromer, 2005, p. 13). A la suite des études féministes, qui ont permis « d'éclairer [la société] à partir du point de vue des femmes en tant que sujets » (Parini, 2006, p.14) et non plus objets passifs, le concept de genre a émergé comme outil critique (Petrovic, 2016) permettant d'analyser les rapports sociaux entre les sexes. Rubin parle de « sex/gender system » et le « définit comme la construction sociale des significations liées au sexe biologique » (Parini, 2006, p.15).

Le genre peut être défini comme :

la construction socioculturelle des rôles masculins et féminins et des relations entre les femmes et les hommes. Les rôles féminins et masculins se rapportent aux activités attribuées aux femmes et aux hommes dans la société et à la position que femmes et hommes y occupent respectivement. Ces rôles découlent des forces telles que la culture, la tradition, la politique et les besoins permettent de déterminer l'accès aux opportunités et aux ressources et imposent des attentes et des limites aussi bien aux femmes qu'aux hommes (Séminaire genre de Mme Guyaz dans le cadre du cours ISO 32).

Le système social de genre s'articule autour du principe de la domination masculine. C'est ce que Mosconi définit explicitement comme suit :

le masculin et le féminin ne découlent pas du sexe biologique, ce sont des constructions sociales, des normes hiérarchisées qui s'appuient sur une structure de

pouvoir (la domination masculine) et qui sont transmises par la socialisation. C'est ce système que les sciences sociales appellent le « genre ». Cette structure sociale a des effets sur l'ensemble des institutions [...] [et] aussi des effets sur les comportements individuels et collectifs, en particulier dans les groupes. (2013, p. 4)

Nous menons, ici, une analyse d'*English in Mind* afin de dévoiler le système de genre en œuvre et de le questionner éventuellement avec les élèves.

2.2 Les stéréotypes de genre

Le masculin et le féminin sont des constructions sociales desquelles découlent des stéréotypes de genre. Rappelons d'abord que la notion de stéréotype est « apparue en 1922 à propos des études sur le racisme (Lippmann). Le stéréotype [...] renvoie à des croyances rigides et caricaturales concernant les caractéristiques d'un groupe social, [il] apparaît dans les rapports entre les groupes sociaux inégaux, il dévalorise le groupe dominé et au contraire valorise le groupe dominant » (Mosconi, 2013, p. 5). A propos du genre, Mosconi précise que les stéréotypes « sont des croyances concernant les caractéristiques des filles/femmes et des garçons/ hommes, en tant que groupes ». Ils sont légion et selon les plus communs :

les hommes sont compétents, non émotifs, logiques, dominants, indépendants, agressifs, performants, robustes, intrépides, durs, brutaux, carriéristes, engagés politiquement et intéressés par les sciences ; les femmes sont aimables, charmantes, sensibles, émotives, prudentes, peureuses, douces, passives, intuitives, dépendantes, assujetties aux hommes, casanières, hystériques, intéressées par le travail ménager (Hilgers, 1994 :47 ; Amossy, 1991 : 25-29 ; Eckes, 1997 : 57-73, cité-e-s dans Schärer, 2008, p. 11).

Dans notre société, les caractéristiques ainsi attribuées aux hommes sont plutôt valorisées tandis que celles attribuées aux femmes sont davantage dévalorisées.

Si on ne peut nier que ces « représentations toutes faites, [ces] schémas culturels préexistants qui servent à filtrer et catégoriser la réalité » (Schärer, 2008, p. 11) nous sont nécessaires pour appréhender le monde, il nous faut aussi être conscients qu'ils donnent une vision réductrice des hommes et des femmes car « schématique et déformée » (ibid, p. 11) et créent une hiérarchie dans laquelle le masculin domine le féminin (Mosconi, 2004).

Ceci a des conséquences, premièrement, sur la manière dont les individus se perçoivent eux-mêmes selon leur genre. Ainsi, Lorenzi-Cioldi (1988, cité dans Mosconi, 2004, p. 166) a montré que dans un groupe en situation compétitive, « les femmes diminuent leur auto-attribution de

compétence quand le groupe est mixte, par rapport à la compétence qu'elles s'attribuent dans un groupe non-mixte ». Mosconi a mis en lumière des phénomènes similaires à l'école ; en effet, « [e]n présence des garçons, [les filles] ont tendance à se sous-estimer, particulièrement dans les domaines connotés masculins où les garçons, eux, ont tendance à se sur-estimer » (Mosconi, 2004, p. 166).

Deuxièmement, les stéréotypes de genre influencent aussi nos attitudes et nos attentes à l'égard de l'Autre, selon le genre que nous lui attribuons— et cela même avec un bébé. Dafflon Nouvelle a démontré que, « le comportement différencié que les parents et toute personne en lien avec le bébé, adoptent en fonction du sexe de l'enfant va influencer le développement de ce dernier. De manière générale, les adultes encouragent les enfants à se conformer au rôle de leur sexe » (2004, p. 3). De plus, cette auteure a également mis en évidence que les enfants intègrent très tôt les stéréotypes de genre dans leur développement, ce qui souligne l'importance primordiale de l'environnement dans cette acquisition (ibid). En effet, dès la naissance, les enfants baignent dans un univers où les stéréotypes sont omniprésents, à travers les jouets, la littérature enfantine, les dessins animés, la publicité, le matériel pédagogique et les propos des uns et des autres. Ces stéréotypes nourrissent leur imaginaire et orientent la construction de leur identité sexuée. Serge Chaumier parle à cet effet de « valeurs récurrentes » : « ces valeurs qui répètent toujours la même chose vont faire que les petits garçons vont se sentir à l'aise dans certains espaces et les petites filles à l'aise dans d'autres ou déplacées dans d'autres espaces en pensant que ce n'est pas le leur, ce n'est pas leur place » (Daréoux, 2007, p. 93).

L'analyse d'*English in Mind* que nous proposons passe par un repérage des stéréotypes de genre éventuellement présents dans le manuel.

2.3 Le curriculum caché

Malgré le principe d'égalité clairement établi dans les textes¹, l'école est le lieu d'une socialisation différenciée des filles et des garçons. Mosconi affirme que « Le système scolaire contribue, d'une part à une socialisation différente et inégale des deux sexes, et, d'autre part, produit, dans la transmission des savoirs, une division socio-sexuée des savoirs » (2004, p. 165). Les enseignant-e-s adoptent des attitudes et des attentes différentes avec les filles et les garçons, qui découlent des stéréotypes de genre et qui vont être intégrés par les enfants. Cela fait partie de « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs

¹ Constitution fédérale de la Confédération suisse, article 8 ; Plan d'études roman, The United Nation Fourth World Conference on Women- Beijing, China, 1995.

sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forqui, 1985, cité dans Mosconi, 2004), ce que les sociologues nomment le « curriculum caché ». Par exemple, à travers ce curriculum caché,

les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter sans protester la dominance du groupe des garçons, en somme « à rester à leur place ». (Mosconi, 2004, p. 168)

Mosconi explique que la mixité scolaire est, pour une part, responsable de cette socialisation différenciée et montre qu'elle « socialise également les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales inégales » (ibid). La première à avoir mis cela en lumière est la psychologue italienne Elena Gianini Belloti, en 1973 ; elle a démontré comment « un processus ininterrompu de « discrimination continue » contribuait à forger avec une grande efficacité des systèmes très distincts de représentations, d'attitudes et d'attentes que s'approprièrent très tôt, en les intériorisant les filles et les garçons » (Baudelot & Establet, 2007, p. 8). Quelques 30 années plus tard, les recherches de Dafflon Nouvelle (2006) vont encore dans le même sens. Elle parvient à la conclusion qu'

[à] l'aube du XXI^e siècle, filles et garçons ne sont pas élevés, éduqués, socialisés, pensés, projetés de la même manière, tant à travers les différentes institutions de leur socialisation comme la famille, les institutions de la petite enfance, l'école que selon les agents périphériques comme leurs habits, jouets, sports, et qu'en fonction des représentations du masculin et du féminin qui sont véhiculées dans les médias qui leur sont destinés ainsi que dans les publicités ou œuvres artistiques les mettant en scène. (2006, p. 361)

Il incombe aux actrices et aux acteurs du système scolaire, et en particulier, le corps enseignant pour ce qui nous concerne ici, de développer des séquences pédagogiques pour sensibiliser les élèves aux stéréotypes. Cet aspect sera développé à la fin de notre travail.

2.4 Les manuels

Les manuels scolaires arrivent au premier rang des « agents périphériques » de socialisation, pour Lenoir, Rey, etc. (2001, p. 10), un manuel scolaire est d'une part « un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain nombre de connaissances. [il] représente un savoir. » La spécificité du manuel est que son « but n'est pas la pratique mais le

savoir ; [s]es consignes sont orientées non vers une action mais vers l'apprentissage » (Lenoir, etc., 2001, p. 27). Ces mêmes auteurs analysent que ce

qui frappe devant tout manuel, c'est le sentiment d'infaillibilité qu'il engendre. Ce n'est pas qu'il ne soit pas faillible : plusieurs études [...] pointent des incertitudes, des faiblesses voire des erreurs dans le texte de certains manuels. Mais, quelle que soit la qualité scientifique objective du manuel, il se donne comme absolument vrai [...] pour être pris au sérieux par l'élève, son contenu scientifique a besoin de se montrer comme définitif et éternel. (ibid, p. 262)

Brugeilles et Cromer (2005) rappellent que « le manuel s'avère aussi une voie de socialisation majeure, comprise comme processus complexe, actif et continu, de la construction d'identité dans des situations d'interactions sociales » et qu'il se situe « au carrefour d'enjeux idéologiques, économiques et sociaux ».

Or, pour procéder aux apprentissages, il est nécessaire de présenter aux élèves une vision conceptualisée du monde à travers les manuels. Cependant, cela peut être problématique si cette vision est empreinte de stéréotypes et véhicule des inégalités ; ce qui a en fait été démontré par la recherche.

En effet, les premières analyses des manuels scolaires remontent au début du vingtième siècle. Elles ont été d'abord lancées par La Société des Nations pour lutter contre le racisme (Brugeilles & Cromer, 2005). Puis, dans les années 70, ces analyses se sont portées sur les stéréotypes de genre et « [à] partir de 1981, l'Unesco a mis en place un programme engageant « instamment les gouvernements [à] prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement, à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le sexe » (Brugeilles & Cromer, 2005). Cependant, une étude réalisée en France de juin 2007 à mars 2008 par la Haute Autorité a démontré que :

Les manuels de toutes disciplines et tous niveaux confondus sont très majoritairement ségrégationnistes dans la mesure où ils proposent une vision extrêmement sexuées des rôles et des espaces affectés à chacun des sexes... Femmes et hommes apparaissent dans des contextes stéréotypés traditionnels... rares sont les documents où les femmes [sont] montrées comme évoluant de la même manière [que les hommes] au sein de toutes les sphères sociales (Fiquet, 2009)

<http://www.adequations.org/spip.php?article1247>, récupéré le 4 avril 2016).

Par ailleurs, dans son étude sur les manuels scolaires, Schärer affirme que « contrairement aux femmes, les hommes sont représentés dans une vaste gamme de professions de tous les niveaux sociaux [et que] la répartition des tâches au sein de la famille reste traditionnelle » (2008, p.

18). Elle conclut que dans les manuels scolaires « la représentation est sexiste non seulement pour les femmes mais aussi pour les hommes dans la mesure où elle correspond aux rôles traditionnels » (ibid, p. 20).

Ainsi, les stéréotypes de genre – vecteurs d'inégalités – sont véhiculés à l'école et ce, malgré le principe d'égalité selon lequel « L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la formation et du travail » (Constitution Fédérale, art.8),

(<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>, 5/04/2016). Dans le domaine scolaire, qui nous intéresse, ici, c'est la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui « doit garantir la mise en œuvre de la Constitution, notamment en matière d'égalité des sexes » (Schärer, 2008, p. 2). Et en 1993, « la CDIP répète que les principes de la formation identique et de la mixité sont des principes de base dans les Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation » (ibid, p.2).

Ces éléments évoqués mènent à un travail d'analyse des manuels que les enseignantes et les enseignants utilisent quotidiennement, ceci pour questionner les messages implicites qui sont finalement communiqués au-delà des savoirs transmis dans ces manuels, et cela bien que ces derniers soient validés par les autorités. Une fois l'analyse menée, nous pouvons, au besoin, adapter l'usage du manuel pour amener les élèves à repérer et à prendre de la distance avec des éventuelles normes stéréotypées véhiculées.

3 Problématique et hypothèses

Tout-e enseignant-e doit

avant tout comprendre [que] nous véhiculons des valeurs en désaccord avec ce que nous pensons : il existe des schémas inscrits en nous, qui nous régissent en partie, régissent nos relations à autrui et à l'autre sexe en particulier, qui nous amènent à poser des actes dont nous n'avons pas conscience et à transmettre ce que par ailleurs nous dénonçons. D'où la nécessité de les identifier pour soi et pour autrui. (Daréoux, 2007, p. 95)

Cette prise de conscience passe par l'analyse de nos propres pratiques et attitudes (ce que nous n'aborderons pas ici), mais aussi par une réflexion et un questionnement des manuels que nous utilisons. C'est pourquoi nous choisissons d'analyser *English in Mind* afin de voir : **Quel est le système de genre proposé aux élèves dans les photos stories d'*English in Mind*?**

Cependant, malgré les résultats de la recherche et en nous basant sur notre utilisation presque quotidienne de ce manuel, nous présumons que *English in Mind* est moins sexiste en matière de représentation des genres que la plupart des manuels et nous formulons, donc, comme première hypothèse (H1) que : ***d'un point de vue quantitatif, les filles et les garçons sont représentés de manière égalitaire dans English in Mind (H1).***

Par ailleurs, il a aussi été analysé (Schärer, 2008, p 19) que les manuels scolaires reflètent peu la réalité en ce qui concerne l'évolution du rôle des femmes dans la société. Ainsi, Houadec constate qu'ils proposent souvent « aux enfants [...] des rôles plus rigides que dans la vie normale » (Houadec, citée dans Daréoux, 2007. p. 97). Malgré ces résultats, et, encore une fois en nous basant sur notre intuition et notre utilisation régulière du manuel ; nous formulons une deuxième hypothèse, selon laquelle : ***English in Mind ne représente pas les personnages de manière stéréotypée ; à travers les lieux qu'ils fréquentent, les activités qu'ils font et les vêtements qu'ils portent. (H2).***

Enfin, notre dernière hypothèse découle des deux premières. En effet, si les deux premières hypothèses H1 et H2 sont confirmées, il devrait s'en suivre que : ***English in Mind propose une représentation sexuée diversifiée (et non sexiste) des personnages, en particulier des adolescent-e-s à travers le thème des histoires et leur déroulement (H3).***

4 Présentation du manuel d'anglais *English in Mind*

Dans de nombreux établissements scolaires secondaires de Suisse, le manuel d'anglais utilisé est *English in Mind*. Il se constitue de différents volumes. Pour ce travail, nous nous concentrons sur les deux premiers : *English in Mind Starter* et *English in Mind Level 1*, car ils sont utilisés à la fois avec les élèves de voie pré-gymnasiale et de voie générale, de la neuvième à la onzième année. Seules les classes de voie pré-gymnasiale étudient avec le troisième manuel, *English in Mind Level 2* ; c'est pourquoi, nous décidons de laisser de côté dans cette recherche.

Ce manuel a été écrit par plusieurs auteurs masculins : [Herbert Puchta](#), [Jeff Stranks](#), [Peter Lewis-Jones](#) et Richard Carter qui sont des spécialistes des manuels scolaires de langue anglaise. *English in Mind* est centré sur une approche communicative basée sur la pratique de ce que nous nommons en anglais *the four skills* (les quatre compétences) ; à savoir, les compréhensions orales et écrites et les productions orales et écrites. Chaque livre est découpé en seize unités qui abordent des points de grammaire et de vocabulaire avec une difficulté croissante. *English in Mind* propose « un large panel de textes authentiques provenant de magazines, coupures de journaux, interviews, chansons et « photo stories » (Thacker & Pelteret, 2004, p. 7, *ma traduction*). Ces *photos stories* (Annexe 1) apparaissent sous la rubrique *Everyday English*, à la fin de chaque unité impaire, soit huit fois dans chaque livre. Elles proposent des conversations entre adolescent-e-s dans des situations de la vie quotidienne sous forme de photos avec des bulles de dialogues et permettent aux élèves « de lire et d'écouter avec intérêt et afin d'apprendre des expressions courantes » (Thacker & Pelteret, 2004, p. 8, *ma traduction*).

Le manuel d'anglais dans son intégralité correspond à la définition du manuel scolaire que donne Richaudeau, à savoir : « un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. » (1986, p. 51). Il distingue, d'une part, les ouvrages de consultation et de référence et d'autre part, les ouvrages présentant une progression systématique. Le manuel d'anglais, *English in Mind*, correspond à cette seconde catégorie ; il rentre dans la définition de Richaudeau puisqu'il « propose [...] un ordre pour l'apprentissage, tant en ce qui concerne l'organisation générale du contenu (en chapitres, leçons, paragraphes) que l'organisation de l'enseignement (présentations de l'information, commentaires, applications, résumés, contrôles, etc.) » (ibid, p. 51). De plus, *English in Mind* satisfait les quatre critères que Richaudeau (1986, p. 52) pose comme minimaux pour un manuel scolaire :

la valeur de l'information, [...] l'adaptation de cette information à l'environnement et à la situation culturelle et idéologique, [...] l'accessibilité de cette information ;

[...] la cohérence pédagogique. [C'est à dire] une cohérence interne (ordre et découpage des unités, équilibre des apports d'information, des exercices, des instruments de contrôle, etc.) mais aussi [une] cohérence plus générale avec les modèles pédagogiques préconisés par les autorités scolaires et les enseignants et [une] prise en compte du niveau tant des élèves que des maîtres.

Rynanta (2013) a étudié le contenu d'*English in Mind Starter* selon huit critères qui sont : la disponibilité du matériel, la méthodologie, les outils langagiers, les sujets abordés, la présentation graphique, l'organisation, le caractère approprié du langage et les aspects culturels. A la suite de cette étude, le manuel a été jugé comme bon. Selon Richaudeau (1986, p. 53), un manuel scolaire peut s'analyser suivant trois points de vue : scientifique, pédagogique et institutionnel. Nous nous proposons, ici, d'analyser *English in Mind* d'un quatrième point de vue, en « chaussant les lunettes genre ».

Nous ciblons uniquement les *photos stories*, qui mettent en scène les mêmes adolescent-e-s dans les deux livres. Ils sont quatre dans *English in Mind Starter* : deux garçons, Rob et Alex et deux filles, Amy et Lucy. Ils sont cinq dans *English in Mind level 1*, car aux quatre déjà cités, vient s'ajouter un garçon prénommé Dave. Ces cinq adolescent-e-s sont les personnages principaux autour desquels gravitent occasionnellement d'autres jeunes et parfois des adultes. Ils accompagnent les élèves tout au long des trois années du secondaire 1.

Nous avons peu de renseignements sur ces personnages. Nous savons seulement que tous vivent à Cambridge, qu'ils sont britanniques, sauf Amy, qui est américaine, et que Lucy va fêter son seizième anniversaire.

Comme le rappellent Brugeilles et Cromer,

le personnage est au cœur de tout écrit pour les plus jeunes, il favorise l'investissement idéologique et psychologique...des lecteurs, et « fonde à la fois les jugements de valeurs et les goûts » (Reuter, 2000). C'est donc par lui, qu'on accède aux représentations sociales de ce qu'est un homme, une femme, une fille, un garçon dans une société donnée. (2005, p. 18)

Etudier ces personnages conducteurs, pour reprendre le terme de Brugeilles et Cromer – c'est à dire, des personnages qui ont un nom (et parfois une fonction sociale) et avec lesquels les élèves peuvent s'identifier – permet de mettre en évidence « la construction sociale de la différence des sexes, du masculin et du féminin, en recensant les indices pertinents qui fabriquent le sexe social et fondent le système de genre" (ibid). C'est pourquoi dans la problématique qui est la nôtre, il apparaît tout à fait pertinent de sélectionner ces photos-stories,

qui mettent en scène des adolescent-e-s avec lesquels nos élèves peuvent s'identifier, afin de mettre en lumière le système de genre en œuvre dans *English in Mind*.

5 Méthodologie Présentation des grilles d'observation

Pour élaborer nos grilles de recueil des données pour l'analyse d'*English in Mind*, nous nous inspirons de Brugeilles et Cromer (2005), ainsi que des recommandations de Moreau (1994) quant aux manuels scolaires dans le document pour l'égalité.

Notre analyse porte sur les couvertures des deux livres et sur dix-sept planches (neuf dans le Starter et huit dans le Level 1). Nous choisissons de faire une analyse quantitative et qualitative et de n'observer que les personnages qui parlent, laissant, donc, de côté les figurant-e-s. Bien que notre recherche soit centrée sur les adolescent-e-s, nous prendrons aussi en compte les personnages adultes afin de pouvoir affiner notre analyse.

5.1 Données quantitatives

En ce qui concerne les données quantitatives, afin de voir si le monde présenté dans *English in Mind* est « mixte et pluriel » (Moreau, 1994) et confirmer ou infirmer notre première hypothèse, nous relevons d'abord :

- Combien de filles et de garçons sont représentés.
- Combien de femmes et d'hommes sont représentés.
- Le sexe des personnages centraux. Par personnage central nous entendons, le personnage qui est au centre de l'histoire, celui à qui il arrive quelque chose.
- Le sexe des personnages secondaires. Par personnage secondaire, nous entendons celui qui aide le personnage central à résoudre un problème, par exemple.
- La répartition des filles, des garçons, des hommes et des femmes dans les groupes de personnages.
- La répartition des répliques et des mots selon le sexe, afin de voir si un « sexe parle plus qu'un autre ».

Pour vérifier qu'« il n'y a pas hormis le fait de porter un enfant, de fonction réservée à un seul sexe » et qu'en fonction de leur genre, les personnages ne sont pas « enfermés dans des professions [et rôles] conventionnels, traditionnellement attachées à un sexe. [Et les] rôles domestiques et professionnels [sont] répartis » (Moreau, 1994) nous observons :

- la répartition des filles et des garçons, dans les activités présentées dans les histoires. Nous choisissons de classer ces activités selon quatre catégories : familiales, sociales, professionnelles et scolaires.

- la répartition des filles et des garçons selon les lieux, nous distinguons les lieux publics des lieux privés et repérons si les personnages sont présents à l'intérieur ou à l'extérieur de ces lieux.
- les couleurs des vêtements des filles et des garçons, afin de voir s'il y a des constances de genre dans la répartition des couleurs foncées et claires. Nous relevons enfin la fréquence des vêtements roses et qui les porte.

5.2 Données qualitatives

Dans le but de définir si *English in Mind* s'écarte ou non des stéréotypes de genre d'un point de vue qualitatif, c'est à dire si les « femmes et [les] filles [ont] les mêmes capacités [et] les mêmes désirs que les garçons et les hommes » (Moreau, 1994), nous relevons :

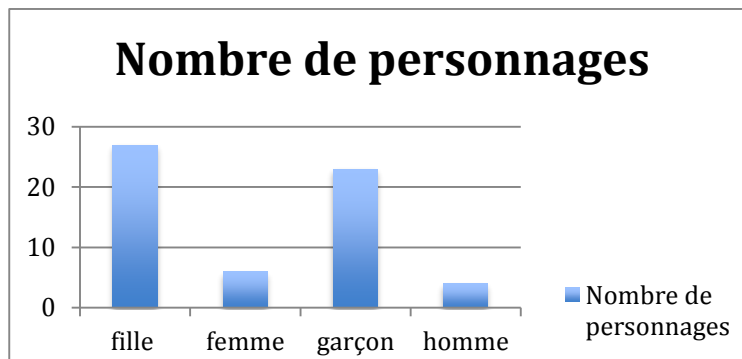
- les thèmes abordés dans les *photos stories* et la répartition des femmes et des hommes selon ces thèmes, afin de voir s'ils vont dans le sens des stéréotypes ou pas et comment « traits de caractères négatifs et positifs seront [...] distribués entre les deux sexes » (Moreau, 1994).
- si des rôles peuvent être attribués aux personnages selon leur sexe. Y a-t-il des traits récurrents ?
- les actions des personnages, s'ils sont davantage actifs ou passifs selon leur sexe.
- les fonctions des personnages adultes.
- les attributs des personnages, en nous inspirant de Brugeilles et Cromer (2005).

Le relevé de ces données quantitatives et qualitatives nous servira à infirmer ou confirmer nos hypothèses.

6 Présentation des résultats

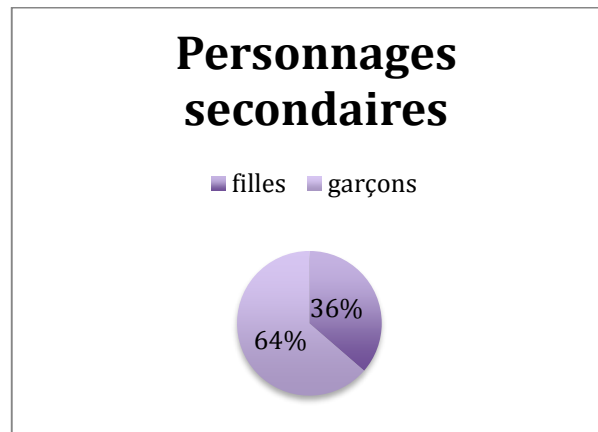
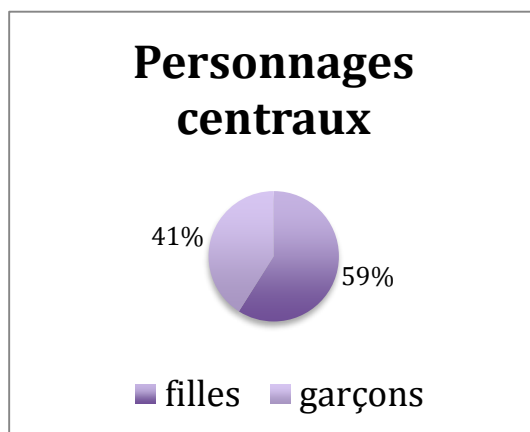
6.1 Les données quantitatives

6.1.1 La répartition numérique des personnages selon le sexe et l'âge



Nous constatons que les filles sont majoritaires dans les personnages représentés : 27 filles contre 23 garçons sur un total de 50 personnages adolescents. La même tendance se retrouve parmi les personnages adultes : il y a 6 femmes pour 4 hommes sur un total de 10 adultes. Nous dénombrons donc 27 personnages féminins et 23 masculins pour un total de 60 personnages.

6.1.2 La répartition des sexes selon le rôle des personnages



Les personnages centraux sont tous des adolescent-e-s et sont majoritairement féminins, 23 filles pour 16 garçons. Conséquence logique, les personnages masculins sont plus nombreux parmi les personnages secondaires : 7 garçons sur un total de 11 personnages secondaires.

6.1.3 La répartition des sexes dans les groupes de personnages

Nous distinguons, d'une part, les photos avec seulement des groupes composés d'adolescent-e-s et d'autre part, les photos avec des groupes d'adolescent-e-s et d'adultes.

Groupes d'adolescent-e-s : F = fille G = garçon

	photos avec 1 personnage adolescent		photos avec 2 personnages adolescents			photos avec 3 personnages adolescents			
	1F	1G	2F	1F + 1G	2G	3F	2F + 1G	1F + 2G	3G
composition du groupe									
nombre de groupes	3	2	13	11	6	0	5	1	4

	photos avec 4 personnages adolescents				
composition du groupe	4F	3F + 1G	2F + 2G	1F + 3G	4G
nombre de groupes	0	0	3	0	0

Dans un premier temps, l'observation des photos avec seulement des adolescent-e-s montre que lorsqu'il n'y a qu'un personnage, la représentation des sexes est presque égalitaire. En effet, parmi les cinq photos avec un seul personnage adolescent ; 3 sont des filles et 2 des garçons.

Il y a trente groupes de deux personnages (soit soixante personnages) qui se composent de : 13 groupes de deux filles, 11 groupes mixtes et 6 groupes de deux garçons. Nous comptons, 37 filles pour 23 garçons dans les groupes de deux personnages et constatons, donc, que les filles sont beaucoup plus présentes que les garçons dans les groupes de deux personnages.

Nous avons recensé 10 groupes de trois personnages. La composition la plus fréquente dans ces groupes (cinq fois) est : deux filles et un garçon. Nous trouvons, ensuite, trois garçons seuls (4 fois), une fille et un garçon (1 fois), trois filles (1 fois). Dans le total des groupes de trois personnages, nous dénombrons 14 filles et 19 garçons. Nous observons, donc, la tendance contraire aux groupes de deux personnages.

Les résultats sont différents dans les groupes de quatre personnages, car ils sont toujours composés de deux filles et de deux garçons. La répartition entre les sexes y est, donc, plus égalitaire.

Dans un second temps, il nous apparaît important d'observer les groupes composés d'adolescent-e-s et d'adultes. Pour simplifier la lecture des tableaux nous ne présentons que les résultats des combinaisons que nous avons observées.

Groupes d'adolescents F = fille ; Fe = femme ; G = garçon ; H = homme

Photos avec 2 personnages adultes et adolescents		
composition du groupe	1F + 1Fe	1G + 1Fe
nombre de groupes	10	3

Photos avec 3 personnages adultes et adolescents			
Composition du groupe	2G + 1H	1G + 1H + 1F	1F + 1Fe + 1H
nombre de groupes	2	3	1

Photos avec 4 personnages adultes et adolescents			
composition du groupe	2F + 1Fe + 1G	1F + 1Fe + 2H	1F + 1 Fe + 1G + 1H
nombre de groupes	2	1	1

Dans les treize groupes adultes/adolescent-e-s de deux personnages : dix groupes se composent d'une fille et d'une femme et trois groupes, d'un garçon et d'une femme. Il n'y a pas de groupe adultes/adolescent-e-s avec un homme et un ou une adolescent-e.

Dans les groupes de trois personnages, nous avons les combinaisons suivantes :

- Il y a deux groupes avec deux garçons et un homme.

- Trois groupes se composent d'un garçon, un homme et une femme.
- Un seul groupe est constitué d'un homme, une fille et une femme.

Ces groupes sont donc, plutôt masculins.

Pour les groupes adultes/adolescent-e-s de quatre personnages, trois combinaisons apparaissent :

- Deux groupes sont composés de deux filles, une femme et un garçon.
- Il y a un groupe avec : une fille, une femme et deux hommes.
- Un groupe est constitué d'une fille, une femme, un garçon et un homme.

Nous pouvons donc dire que la répartition des genres dans les groupes de quatre personnages est assez égalitaire. Sur les quatre groupes de quatre personnages, deux sont dans le cadre scolaire, ils montrent une enseignante avec des élèves et deux représentent une famille au restaurant.

Dans les groupes adultes/adolescent-e-s, il y a une majorité de personnages masculins : cinq groupes sur six sont à majorité masculine. Il est cependant difficile de dégager une tendance car les données fluctuent beaucoup selon les groupes.

6.1.4 La répartition de la parole selon le sexe

	<u>Nombres de répliques</u>
Filles	83
Garçons	73
<u>Total</u>	136

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MEMOIRE

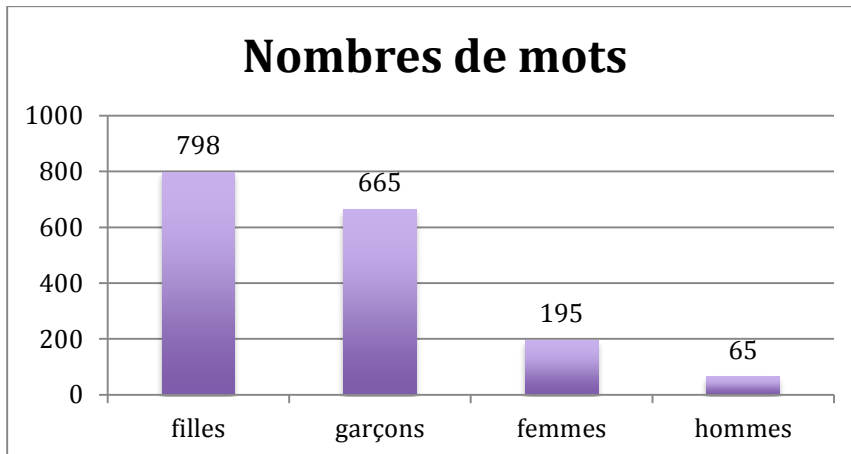
Répartition du nombre moyen de répliques selon le sexe

Les filles ont plus de répliques que les garçons : 83 contre 73 sur un nombre total de 136 répliques. Cela paraît logique puisqu'elles sont plus nombreuses. Cependant, lorsque nous regardons le nombre moyen de répliques par garçon et par fille, il est quasiment identique :

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MEMOIRE

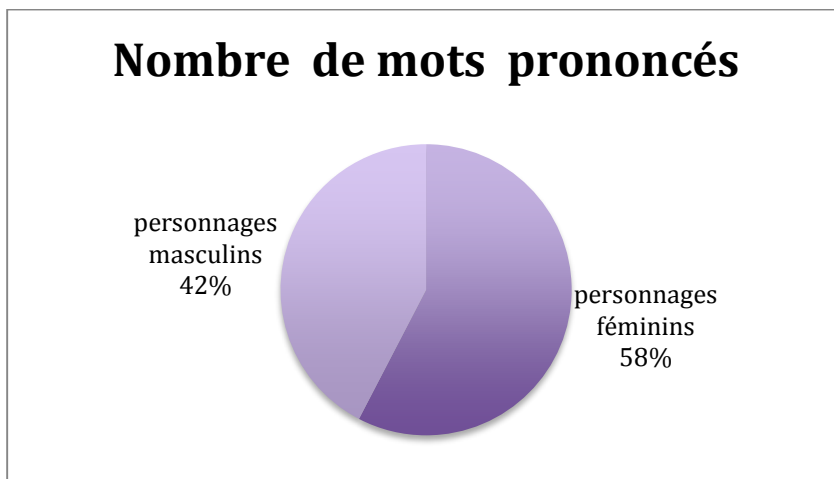
3,074 répliques par fille en moyenne et 3, 173 répliques par garçon en moyenne. Ce qui signifie même que les garçons parlent plus, puisqu'ils sont moins nombreux.

Répartition du nombre de mots selon le sexe et l'âge



<u>Nombres de mots</u> <u>prononcés par sexe, tous</u> <u>âges confondus</u>	
Personnages féminins	993
Personnages masculins	730
<u>Total</u>	1723

Nombre de mots prononcés par sexe en pourcentages



Sur un total de 1723 mots, les filles en prononcent 798, les garçons, 665, les femmes 195 et les hommes, 65. Les personnages féminins disent 993 mots, alors que les personnages masculins en prononcent 730. La tendance est donc la même pour les répliques et les mots : les personnages féminins sont plus présents. Les personnages masculins prononcent 42% des mots et les personnages féminins 58%.

Le nombre de mots moyen prononcés par sexe est le suivant :

Fille : $798 / 27 = 29,55$ par fille. (Par apparition de fille)

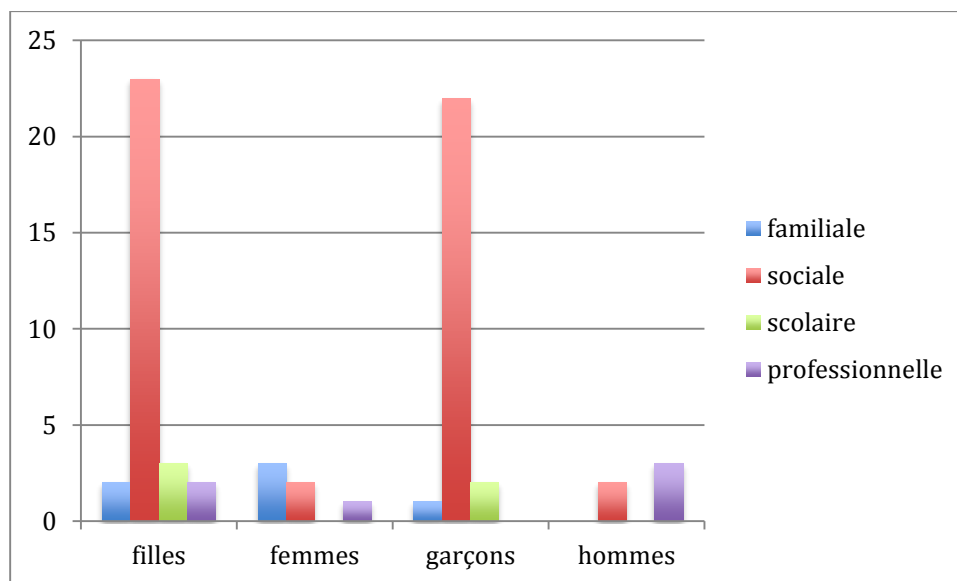
Garçon : $665 / 25 = 26,6$

Femme : $195 / 6 = 32,5$

Homme : $65 / 4 = 16,5$

Par personnage : $1723 / 60 = 28,71$

6.1.5 La répartition des sexes selon les types d'activités



La majorité des personnages (49 sur 63) est montrée dans une action sociale. Les filles et les garçons y sont représentés pratiquement à égalité : 23 filles pour 22 garçons. Il en est de même pour les adultes : 2 femmes et 2 hommes sont montrés dans des actions sociales. L'égalité est donc presque parfaite entre les personnages féminins (25) et les personnages masculins (24), en ce qui concerne la représentation dans les actions sociales.

En revanche, dans un contexte familial, c'est-à-dire, dans le foyer, il y a une forte majorité de personnages féminins (5 sur 6). Parmi ces 5 personnages féminins, 3 sont des femmes et 2 des

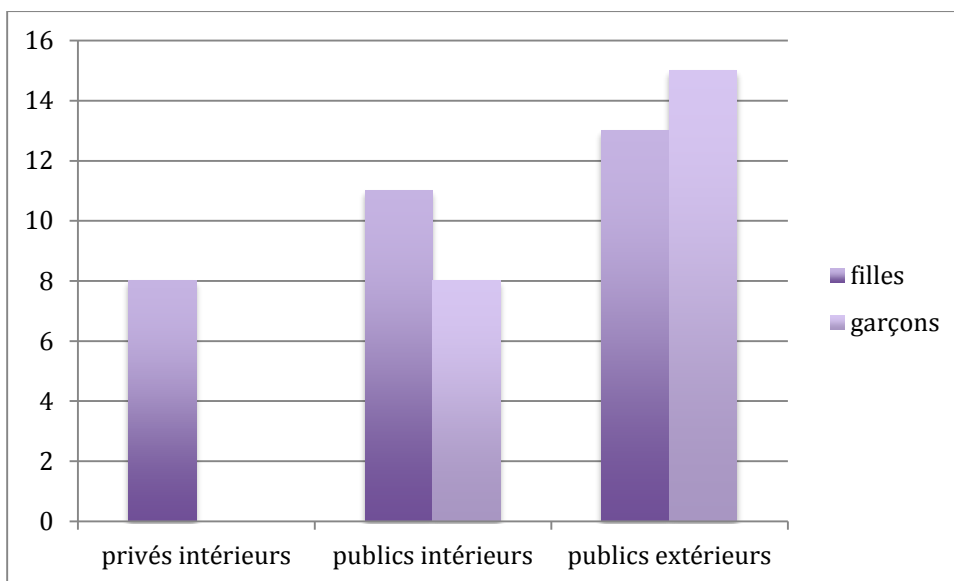
filles. Le personnage masculin montré dans un contexte familial est un garçon. Il n'y a aucun homme représenté dans un foyer. Il y a cependant un père montré au restaurant.

Cinq adolescent-e-s apparaissent dans une activité scolaire : 3 filles et 2 garçons.

Six personnages sont représentés dans un contexte professionnel : 2 adolescentes (2 fois la même adolescente, comme livreuse de journaux, puis comme chanteuse), 1 femme, (enseignante) et 3 hommes (enseignant, vendeur, serveur). Les personnages féminins (2 filles et 1 femme) sont autant représentés dans des contextes professionnels que les personnages masculins (3 hommes). Mais, nous pouvons préciser que, parmi les personnages féminins, ce sont les filles plus que les femmes qui sont montrées dans un contexte professionnel. A l'inverse, en ce qui concerne les personnages masculins, ce sont exclusivement les hommes qui sont représentés dans un contexte professionnel.

6.1.6 La répartition des sexes selon les lieux

Vision d'ensemble de la répartition du sexe selon les lieux



Détail de la répartition des sexes selon les lieux

<u>Lieux publics intérieurs</u>		
	filles	garçons
école	7	4
salle de concert	1	0
restaurant	1	1
café	2	1
magasin	0	2
<u>Total</u>	11	8

<u>Lieux privés intérieurs</u>		
	filles	garçons
maison	8	0
<u>Total</u>	8	0

<u>Lieux publics extérieurs</u>		
	filles	garçons
école	5	8
parc	2	2
rue	6	5
<u>Total</u>	13	15

Il y a autant de personnages représentés dans un lieu intérieur que dans un lieu extérieur : 28 dans chaque lieu. Les filles sont davantage dans des lieux intérieurs que les garçons (19 contre 9), mais c'est le contraire en ce qui concerne les lieux extérieurs. De plus, dans ce cas, la différence entre les sexes est moindre : 13 filles contre 19 garçons. En résumé, les filles sont plus représentées à l'intérieur de lieux publics et les garçons à l'extérieur de lieux publics. Les

garçons sont moins représentés à l'intérieur des lieux privés. Il n'y a aucun personnage à l'extérieur d'un lieu privé.

En ce qui concerne les lieux publics, les garçons et les filles sont représentés dans autant de variétés de lieux, mais ce ne sont pas tout à fait les mêmes. Les deux sexes sont présents à l'école, dans la rue, dans un café, un parc et un restaurant. Seule 1 fille est montrée dans une salle de concert et 2 garçons dans un magasin.

6.1.7 Les vêtements des personnages selon le sexe

	pantalons	jupes	couleurs foncées	couleurs claires	dont rose
filles	toutes	0	17	10	7
garçons	tous	0	16	6	0

Il ne nous apparaît pas pertinent d'observer les différences dans l'habillement des adolescent-e-s au-delà de la couleur des vêtements, car les garçons et les filles sont habillés de façon identique et neutre. Tous adoptent « l'uniforme adolescent ». En effet, quel que soit leur sexe, ils et elles portent toutes et tous des pantalons avec des sweaters, des t-shirts ou des vestes. Il n'y a aucune fille en robe ou en jupe.

C'est au niveau des couleurs des vêtements que l'on peut remarquer quelques différences. Les vêtements foncés sont également répartis entre les filles et les garçons : 17 filles et 16 garçons portent des couleurs foncés. Mais, les couleurs claires sont davantage portées par les filles : 10 filles pour 6 garçons. Lorsque les filles portent des couleurs claires, c'est 7 fois sur 10 du rose.

6.1.8 La répartition des fonctions selon le sexe chez les personnages adultes

	Femmes
mère	15
retraîtée	1
enseignante	2

	Hommes
père	3
enseignant	1
touriste	1
vendeur	2
serveur	2

En ce qui concerne les personnages adultes, les hommes sont représentés dans des fonctions plus variées que les femmes. En effet, 4 hommes sont montrés dans 4 fonctions différentes : enseignant, vendeur, serveur et père. En revanche, 6 femmes sont montrées dans 3 fonctions différentes : enseignante (1 fois), mère (4 fois) et retraitée (1 fois). Et dans les 13 groupes de 2 personnages où des femmes apparaissent, nous avons 13 fois une mère et une fois une retraitée.

6.2 Données qualitatives

6.2.1 Thèmes abordés dans *English in Mind Starter*

Thèmes	Sexe du personnage
Aider un camarade à résoudre un exercice de mathématiques à l'école	La fille aide Le garçon est aidé
Organiser une sortie à un concert	La fille organise
Faire une blague à un touriste	Le garçon fait la blague La fille trouve cela idiot
Parler de nourriture, opposer nourriture saine et hamburgers	Deux filles
S'ennuyer de ses amis	Fille
Organiser un après-midi dvd, mais changer le programme et jouer aux jeux vidéos. Subir le changement et être déçue	Le garçon organise puis change l'activité La fille est déçue
Aider un ami à retrouver son portefeuille Perdre son portefeuille	Deux filles Garçon
Trouver la photo d'une inconnue dans un manteau récemment acheté	Garçon

6.2.2 Thèmes abordés dans *English in Mind Level 1*

Thèmes	Sexe du personnage
Se moquer d'un garçon qui fait de la danse	Deux garçons
Montrer aux moqueurs qu'ils sont bêtes	Garçon
Aider une personne âgée (lui faire ses courses).	Fille
Parler de son héros (grand-père) à une amie	Deux filles Garçon
Travailler pour réaliser son rêve	Fille
Ne pas avoir de rêve	Garçon
Parler des différences British / American English. Et parler d'un garçon	Deux filles
Etre l'objet de l'attention sans le savoir	Garçon
Commettre un impair au restaurant	Homme
Organiser une soirée d'anniversaire sans ses parents	Fille
Demander à une fille de sortir au cinéma	Garçon
Accepter de sortir au cinéma	Fille

Les thèmes abordés sont assez variés, mais ils ne se répartissent pas également selon le sexe.

Le thème le plus fréquent pour les filles est celui de l'aide. Il revient trois fois : aider un camarade à résoudre un exercice de mathématiques, aider un camarade à retrouver son portefeuille, faire les courses pour une femme retraitée. Les autres thèmes dans lesquels les filles sont mises en scène sont : travailler pour atteindre un but précis, manger sainement, comparer des expressions en anglais américain et britannique, et en profiter pour dire qu'un garçon est attirant, organiser un événement social (soirée d'anniversaire et sortie à un concert). Enfin, nous avons examiné comment les thèmes sont traités quand il y a des groupes d'adolescent-e-s non mixtes.

A quatre reprises, un personnage masculin est au centre des préoccupations des filles. Les thèmes sont : parler d'une personne qu'on admire (son grand-père), parler d'un garçon attirant, aider un camarade à faire un exercice et à retrouver son portefeuille. Dans ces histoires, les filles ont besoin des garçons pour faire avancer l'histoire.

Il y a trois thèmes dans lesquels les filles n'ont pas besoin des garçons pour faire avancer l'histoire : s'ennuyer de ses amis, manger sainement, organiser un événement social (une soirée d'anniversaire et une sortie à un concert).

Nous avons fait les mêmes observations en ce qui concerne les garçons montrés sans les filles. Les thèmes qui apparaissent sont : faire une blague à un touriste, se moquer d'un garçon qui fait de la danse classique, commettre un impair au restaurant. Dans certaines photos stories, les garçons ont besoin des filles pour faire avancer l'histoire. Par exemple, lorsque les garçons cherchent à savoir ce que fait une fille quand elle s'absente mystérieusement, ou lorsqu'un garçon propose à une fille d'aller au cinéma. Nous constatons qu'il y a plus d'histoires avec des filles où le garçon est le moteur de l'histoire que l'inverse.

6.2.3 La répartition du sexe selon le type d'activités des personnages

Activités	Répartition selon le sexe		Action		Accessoires, attributs	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
familiales	3	1	lire un texte, manger, parler, (3*)	manger, parler	biscuit, mug	biscuit
	22	19	rire (2), jouer à un jeu vidéo, regarder un téléphone, parler (10), marcher (2), rentrer/ aller à l'école, manger, regarder un cahier, téléphoner, chanter	rire (2), regarder un téléphone, tenir un téléphone, parler (6), marcher (2), jouer jeu vidéo (2), téléphoner (2), faire du shopping (2)	téléphone (2), lettre, hamburger, mug, cahier, vélo, micro	cahier, téléphone, manteau, photo, portefeuille, sac de shopping
scolaires	2	1	étudier, expliquer	étudier	cahier, stylo	

*Le chiffre entre parenthèse est le nombre d'occurrences de l'action ou de l'attribut.

6.2.4 Les actions

Nous avons relevé 14 actions différentes que nous avons regroupées sous trois domaines différents : familial, social et scolaire. Dans les activités familiales, c'est à dire qui ont lieu dans le foyer, nous relevons les actions de : lire une lettre, manger, parler.

Dans les activités sociales, nous trouvons : rire, jouer à un jeu vidéo, regarder un téléphone, tenir un téléphone, téléphoner, discuter / bavarder, marcher, rentrer de ou aller à l'école, manger, regarder un cahier, chanter, faire du shopping.

En ce qui concerne les activités scolaires, nous relevons : étudier et expliquer.

Six actions sont effectuées par les deux sexes : discuter / bavarder, rire, jouer à un jeu vidéo, regarder un téléphone, téléphoner et étudier.

Seules les filles sont vues en train de : lire une lettre, rentrer de l'école, chanter, expliquer un problème à un camarade, apporter ses courses à une vieille dame et regarder un cahier.

Seuls les garçons sont montrés en train de faire du shopping ou de l'avoir fait (2 fois en tout).

Les garçons, qui sont moins associés au domaine domestique, ne sont pas représentés en train de manger ni boire. L'histoire qui se passe au restaurant se déroule après le repas.

6.2.5 Les attributs

Nous avons dénombré 15 attributs différents. Parmi ceux-ci, seulement trois sont communs aux deux genres, un téléphone, des biscuits et un cahier. Les attributs des filles sont : un mug, une lettre, des hamburgers, un vélo, un micro et un stylo.

Les attributs des garçons sont : un manteau, une photo, un portefeuille et un sac de shopping.

Les garçons n'ont aucun attribut dans les activités scolaires.

7 Analyse des résultats

Le recueil des données quantitatives permet de confirmer notre première hypothèse, H1 : ***D'un point de vue quantitatif les filles et les garçons sont représenté-e-s de manière égalitaire dans English in Mind.*** C'est autant le cas pour la présence physique que la parole. Cela est contraire à ce qui ressort majoritairement des recherches sur les manuels, puisque dans le matériel qui touche à l'éducation des enfants, « les personnages masculins offrent une présence et une visibilité plus importante que les personnages féminins » (Daréoux, 2007, p. 90). Notre hypothèse est non seulement confirmée, mais les résultats montrent qu'il y a une surreprésentation des personnages féminins et en particulier des filles par rapport aux garçons (tableau 1.1). Or, sachant que la « population résidante permanente en Suisse comprend plus de femmes que d'hommes » et qu'en 2014, la Suisse comptait 97,7 hommes pour 100 femmes (Office fédéral de la statistique), nous pouvons conclure qu'*English in Mind* propose une représentation quantitative des hommes et des femmes qui dépasse la réalité.

Les filles sont, effectivement, plus nombreuses, plus visibles (car majoritaires parmi les personnages principaux) (graphique 1.2) et ont plus la parole que les garçons (tableaux 1.4). Cependant, si nous calculons le nombre moyen de répliques par fille et garçon, nous voyons que les deux sexes parlent autant l'un que l'autre, alors que les garçons sont moins nombreux. Pour que ce soit complètement égalitaire, le ratio devrait être supérieur pour les filles. Donc, même si les filles sont plus présentes numériquement, la parole est plus donnée aux garçons.

Ensuite, à travers l'analyse des activités (graphique 1.5), il semble que les auteurs ont voulu montrer un monde proche des préoccupations des adolescent-e-s, puisque les activités sociales apparaissent en tête des autres activités et les filles et les garçons y sont représentés de manière égalitaire. Cependant, concernant les activités professionnelles et familiales, le manuel ne parvient pas à s'écarter de la dichotomie habituelle du genre et reste dans les stéréotypes.

En effet, dans les activités professionnelles (tableaux 1.8), il y a des différences selon le genre et l'âge. Les hommes sont montrés dans un plus large panel de professions (vendeur, serveur, enseignant) que les femmes. Il y a une seule histoire avec un père, alors qu'il y a quatre histoires avec une mère. Les femmes sont représentées dans des fonctions moins actives d'un point de vue professionnel. La seule femme montrée au travail est une jeune enseignante. Il apparaît, donc, que dans le système de genre proposé par le manuel, les femmes travaillent tant qu'elles ne sont pas mères et lorsqu'elles sont mères, elles ne sont pas montrées au travail. Sur ce point, le manuel ne permet pas d'encourager les filles à aller vers plus de diversité dans le choix d'un

métier ; ce qui peut s'avérer problématique quant à leur orientation professionnelle dans la réalité.

Grace à l'analyse des groupes de personnages (tableaux 1.3), il apparaît que les filles sont plus présentes dans les petits groupes et les garçons plus représentés dans les plus grands groupes. Nous pouvons même ajouter que les filles sont plus montrées dans des groupes de filles et plus avec des mères que les garçons.

De l'étude des lieux (tableaux 1.6) que fréquentent les personnages, il ressort que les garçons sont plus montrés à l'extérieur et les hommes sont même exclusivement vus dans des lieux publics alors que les filles et les femmes sont représentées à l'intérieur et dans la sphère domestique.

En ce qui concerne les vêtements (tableau 1.7), nous pouvons dire que la représentation des genres à travers les vêtements est assez égalitaire, même si les filles portent plus de couleurs claires que les garçons et que le rose est exclusivement porté par des filles.

De ces différents points, il apparaît que notre deuxième hypothèse, H 2, ***English in Mind ne représente pas les personnages de manière stéréotypée ; à travers les lieux qu'ils fréquentent, les activités qu'ils font et les vêtements qu'ils portent*** n'est pas confirmée. En effet, la manière dont les personnages sont représentés reste étroitement liée aux stéréotypes de genre qui associent le féminin à la famille, la maternité, l'intérieur et le domestique et le masculin avec le monde du travail et l'extérieur.

Enfin, l'analyse des thèmes des histoires et du genre des personnages qui y sont liés (données qualitatives 2.1 à 2.5) montre que le manuel ne s'écarte pas des stéréotypes de genre. En effet, seules les filles sont montrées comme aidantes, faisant preuve de sollicitude et d'altruisme. Amy aide une dame âgée en lui faisant ses courses et tout laisse penser qu'elle le fait bénévolement. Les filles prodiguent des conseils à leurs camarades masculins : Amy et Lucy se montrent calmes et posées pour aider Rob à retrouver son portefeuille, Amy explique un exercice de mathématiques à Rob. Elles apparaissent aussi plus sérieuses, et plus respectueuses. Ainsi, Amy juge idiote la blague que Rob fait à un touriste et Lucy rend hommage à son grand-père dans un exposé. Cette dernière témoigne de cette manière son respect à la famille et à la figure patriarcale.

En opposition, les garçons sont représentés plus insoucians et moins disciplinés : par jeu, Rob donne de faux renseignements à un touriste qui se révèle, ensuite être son nouveau professeur de biologie. Ils sont aussi montrés comme moins concernés par les autres et moins respectueux d'autrui. Dave et Alex disent qu'Amy est folle de faire les courses de la dame âgée. Les garçons

apparaissent également moins scolaires : dans l'unique histoire qui se déroule en classe, Rob n'est pas capable de répondre à une question de l'enseignante de mathématiques, c'est Lucy qui répond à la question et Amy qui lui explique l'exercice.

Par ailleurs, le fait qu'il y ait plus d'histoires avec seulement des filles où le garçon est le moteur de l'histoire que l'inverse montre qu'il est difficile de s'écarter d'un modèle centré sur le masculin.

Cependant, ces conclusions qui montrent qu'*English in Mind* ne s'éloigne pas des stéréotypes de genre sont à nuancer. En effet, les filles apparaissent plus actives (elles travaillent ou font du bénévolat), plus déterminées (elles ont un but à atteindre, organisent des sorties), plus sensées (elles condamnent les blagues idiotes et ont des personnes à admirer) et plus scolaires (elles expliquent un exercice de mathématiques). Face à elles, les garçons sont perdus : ils n'ont pas de rêves à atteindre, pas de modèles à admirer. Ils apparaissent plus attentistes et oisifs. Cette analyse fait écho à l'étude de Duru-Bellat (2013) qui rappelle que de nos jours, les filles ont atteint l'égalité dans un certain nombre de domaines : elles ont de meilleurs résultats scolaires, ont conquis le monde du travail, sont « mieux intégrées à la vie sociale si l'on en juge par leur moindre délinquance, leur moindre tendance à se tuer sur les routes et, à plus longue échéance, leur durée de vie bien supérieure » (Duru-Bellat, 2013, p 91). Ceci, tant et si bien que les garçons s'en trouvent perdus et sans repère. Face au malaise des garçons certaines recherches vont jusqu'à parler de « second second sex » (ibid, p 91). Le manuel d'anglais illustre parfaitement cette tendance dans les photos stories, et en particulier, dans *It's my Dream* (annexe 1). Dans cette histoire, Amy travaille comme livreuse de journaux (impliquant d'être dehors très tôt le matin et par tous les temps), ce qui n'est pas un travail qui rentre dans ceux généralement attendus pour une fille. Elle travaille pour s'acheter une guitare et réaliser son rêve de devenir chanteuse. Elle apparaît, ainsi, très déterminée et capable d'agir pour arriver à un but précis. En face d'elle, Dave est perdu, car lui, n'a pas de tel objectif, pour l'instant.

De plus, une autre histoire, *Different – so What?* (annexe 1), met en scène un garçon dont le loisir est la danse classique, et ce, d'une manière qui dénonce et montre le ridicule du stéréotype selon c'est une activité pour les filles car pas assez virile pour les garçons.

Au vu de cette dernière analyse, nous ne pouvons pas confirmer notre troisième hypothèse : ***English in Mind propose une représentation sexuée diversifiée (et non sexiste) des personnages, en particulier les adolescents à travers le thème des histoires et leur déroulement.*** Car si, par certains aspects, *English in Mind* propose bien une représentation sexuée diversifiée, par d'autres aspects, le manuel reproduit les stéréotypes de genre.

En conclusion, si, une seule de nos hypothèses (H1) est complètement confirmée, nous devons nuancer l'appréciation d'*English in Mind* quant à la représentation des filles et des garçons. Le manuel ne parvient pas à éviter totalement les stéréotypes de genre, mais témoigne d'une volonté évidente de ses auteurs de les combattre à travers certains aspects.

8 Conclusion

Ce travail de recherche est centré sur l'analyse du manuel d'anglais du secondaire 1, *English in Mind* sous l'optique du genre, car il nous apparaît primordial pour un-e enseignant-e d'être conscient-e des stéréotypes qui peuvent être transmis, même inconsciemment, lors des apprentissages.

Dans le déroulement de notre travail, nous avons tout d'abord défini un cadre théorique pour rappeler que le genre est une construction sociale qui catégorise les individus selon des stéréotypes, porteurs d'inégalités et contribuant à une socialisation différenciée des filles et des garçons. A l'école, ils agissent notamment à travers le curriculum caché, et en particulier par les manuels scolaires. Nous avons choisi de répondre à la question de recherche était de savoir, « **quel est le système de genre proposé aux élèves dans les photos stories d'*English in Mind* ?** ». Notre grille d'observation et nos résultats confirment notre première hypothèse (H1) : **D'un point de vue quantitatif, les filles et les garçons sont représentés de manière égalitaires dans *English in Mind*.** En revanche, notre deuxième hypothèse (H2), *English in Mind* ne représente pas les personnages de manière stéréotypée ; à travers les lieux qu'ils fréquentent, les activités qu'ils font et les vêtements qu'ils portent, est infirmée. En effet, le manuel ne parvient pas à se détacher de l'association stéréotypée des personnages féminins avec le domaine familial et domestique et des personnages masculins avec le monde du travail et l'extérieur. Il en est de même pour notre troisième hypothèse (H3) : ***English in Mind* propose une représentation sexuée diversifiée (et non sexiste) des personnages, en particulier les adolescents à travers le thème des histoires et leur déroulement.** Cette dernière hypothèse ne peut être complètement confirmée car les filles restent majoritairement liées au thème du soin et de l'aide à autrui tandis que les garçons sont davantage montrés comme étant plus insouciantes et moins disciplinés. Cependant, le manuel fait preuve d'une préoccupation des auteurs pour lutter contre certains stéréotypes de genre puisque les filles apparaissent plus actives professionnellement et plus déterminées que les garçons. Face à elles, les garçons semblent perdus et emprunts d'un certain malaise.

9 Limites du travail

Nous sommes consciente que notre travail comporte certaines limites. Tout d'abord, notre analyse n'a pas porté sur l'entier du manuel, mais seulement sur les photos. Il se pourrait qu'une analyse des autres parties du manuel, telles les phrases des exercices ou les dessins les illustrant viennent nuancer nos conclusions.

Par ailleurs, cette recherche pourrait être complétée et enrichie par d'autres analyses. Depuis la rentrée 2016, les élèves de 7^{ème} Harmos, suivent un enseignement d'anglais. Il serait intéressant d'analyser le manuel, *More*, utilisé dans ces classes, afin de voir quel est le système de genre proposé à des plus jeunes enfants. D'autre part, il serait pertinent d'étudier le corpus de textes, écrits et audios, donnés aux élèves lors des examens. Ces textes ne font pas partie des manuels scolaires, mais présentent un caractère officiel et ont donc un impact sur les élèves, ce qui les rend dignes d'intérêt. Cela permettrait d'avoir un large éventail de documents susceptibles d'influencer les élèves.

Pour conclure, une analyse d'*English in Mind* en se penchant sur les stéréotypes ethniques permettrait d'avoir une vision tout à fait pertinente du matériel que nous utilisons quotidiennement avec nos élèves et de pouvoir ajuster notre enseignement vers des représentations de genre et de races plus égalitaires, si nécessaire.

10 Supplément

Comme indiqué en introduction, nous proposons en annexe (2) une activité pédagogique à visée égalitaire qui permet de rendre les élèves conscient-e-s des stéréotypes présents dans le manuel utilisé et de développer une posture critique pour les repérer. Cette séquence est présentée lors de la soutenance et a pour but d'ouvrir de nouvelles perspectives quant à l'usage envisageable de ce manuel.

Références

- Baudelot, C et Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. France : Nathan.
- Brugeilles C. et Cromer S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED
- Constitution fédérale de la Confédération suisse. Récupéré le 5 avril 2016 de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Dafflon Nouvelle, A. (2004). Socialisation différentielle des sexes : Quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons ? In *le genre en vue*, Conférence Suisse des délégués à l'égalité, projet des places d'apprentissage 16+, récupéré le 5 avril 2016 de : <http://icp.ge.ch/sem/f30405/IMG/pdf/socialisation.pdf>
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, (2007/1) n°65, p 89-95.
- Duru-Bellat, M. Les adolescentes face aux contraintes du système de genre, *Agora débats/jeunesse* 2013/2 (N°64), p. 91-103.
- Fiquet, B. (2009). Les stéréotypes dans les manuels scolaires. Récupéré le 5 avril 2016 du site de l'association *Adéquations* : <http://www.adequations.org/spip.php?article1247>
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.R. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrook, Canada : CRP.
- Moreau, T. (1994). *Pour une éducation épiciène. Guide de rédaction et de ressources de documents scolaires s'adressant aux filles comme aux garçons*. Lausanne, Réalités sociales, pp. 48-49.
- Mosconi, N. (2004). Effet et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés* (2004/1) n°11 p 165- 174.
- Mosconi, N. (2013). Pourquoi la mixité fait-elle question ? CREF, Paris Ouest-Nanterre La Défense Équipe Genre, Savoirs et Education. Récupéré le 16 mai 2016 de http://lelien.euudf.org/public/NEWSLETTER/Cadre_et_resp_fevrier_2013/Intervention_nicole_mosconi.pdf
- Office fédéral de la statistique. Récupéré le 5 avril 2016 de : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/02/blank/key/frauen_und_maenner.html

- Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zürich, Suisse : Seismo.
- Petrovic, C. *Le Genre – Un concept d’analyse*. Conférence dans le cadre de la Journée cantonale de formation continue, « Pour une école égalitaire », le 18 février 2016 à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Plan d’études romand*. Récupéré le 16 mai 2016 de <https://www.plandetudes.ch/>
- Puchta, H. et Stranks, J. (2008) *English in Mind. Student’s Book Starter*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Puchta, H. et Stranks, J. (2009) *English in Mind. Student’s Book 1*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique* . Paris, France : Unesco.
- Rynanta, A.C.R. et Ruslan, S. Content Analysis on the English Textbook Entitled ‘English in Mind Starter (Student’s Book)’. (2013). Récupéré le 16 mai 2016 de : <http://jurnal-online.um.ac.id/data/artikel/artikelCC81D1EBABB7A5D03EFE626A478813E1.pdf>
- Schärer, F. (2008). *Père, mère, roi et sorcière. La représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l’école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Thacker, C. et Pelteret, C. (2004). *English in Mind. Teacher’s Book 1*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- The United Nation Fourth World Conference on Women- Beijing, China, 1995, récupéré le 16 mai 2016 de : <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/educa.htm#object1>

Références des cours et séminaires de la Hep

- Séminaire de Mme Muriel Guyaz, Genre : vers une équité hommes-femmes, dans le cadre du cours MSISO32 : Altérité et intégration, semestre de printemps 2015.
- Cours DEV11 de Mme Deniz Gyger Gaspoz : Accompagner et soutenir les transitions, automne 2015.

Références pour la séquence d'enseignement proposée

Daldry, S.(2000). *Billy Elliot* : film.

Burgess, M. (2008). *Billy Elliot*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

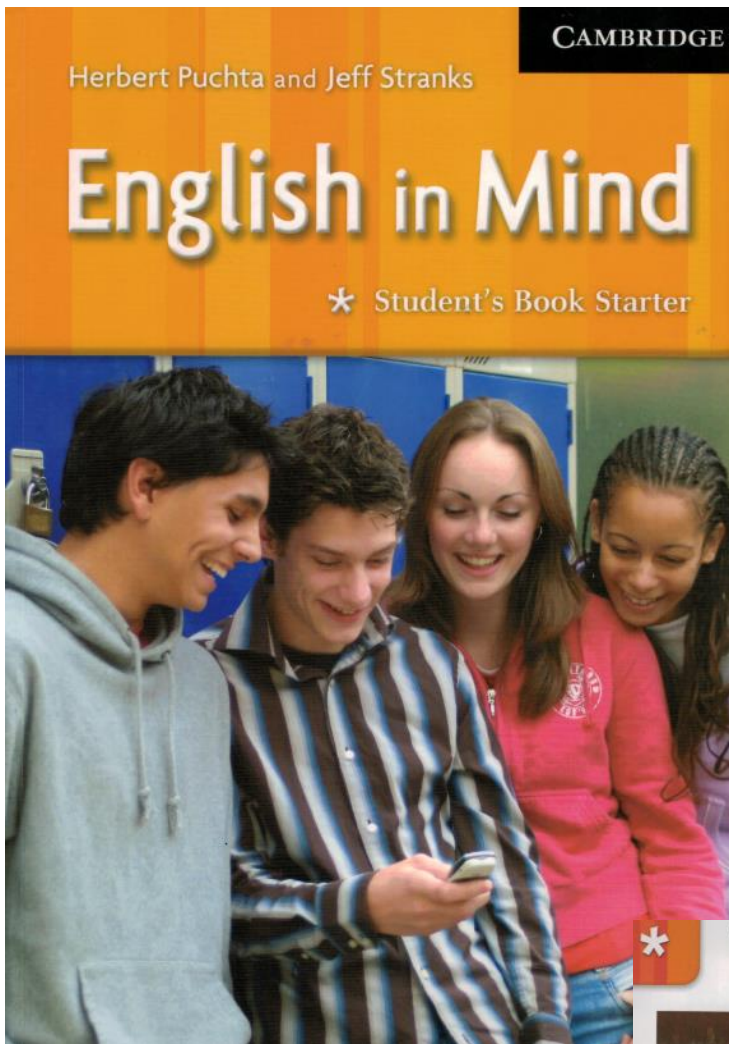
Burgess, M. (adapted by Bloese, J.). (2005). *Billy Elliot*. London,England.Scholastic Ltd.

Chadha, G. (2002). *Joue-la comme Beckham*, film.

Vidal,C. *Le cerveau a-t-il un sexe ?* récupérée le 1er mai 2016. de
<https://www.youtube.com/watch?v=OgM4um9Vvb8>

Annexe 1 Les photos stories

1.1 *English in Mind Starter*



No problem

8 Read and listen

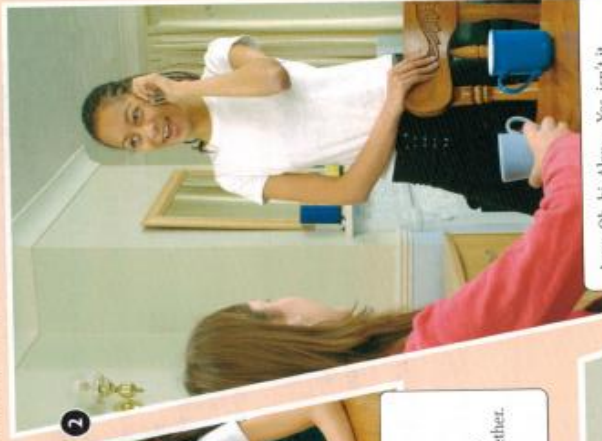
- 1 Listen Read and listen to the photo story.



They all want to go ...

8 Read and listen

- a Listen Look at the title of the photo story and the pictures. Who wants to go to the concert? Read, listen and check your answer.



I have no idea!

8 Read and listen

- a** Look at the photo story. Who does something stupid? What does he or she do? Read and listen to check your answers.



Man: Excuse me, is there a chemist near here?
Alex: A chemist? Oh, yes. Go straight on and turn right. There's a chemist down Mill Street.
Man: Thanks a lot.
Alex: You're welcome.



Amy: Is he English?
Alex: No, Australian I think.



Amy: Wait a minute, Alex. Mill Street? Are you sure there's a chemist down there?
Alex: I have no idea!
Amy: Oh, Alex. What a stupid thing to do!



Man: Good morning, I'm Mr Thomas. I'm your new Biology teacher.
Alex: Oh no. I think I'm in trouble!

Next day at school ...

I'm really hungry!

6 Read and listen

- a** What fast food do Amy and Lucy eat? Read, listen and check your answer.



Amy: I'm really hungry. I'd like a hamburger.
Lucy: Really?



Amy: What's wrong?
Lucy: Well, fast food's really bad for you.
Amy: One little burger's no problem!
Lucy: Do you think so?
Amy: I don't think so, Lucy. I know.



Lucy: Oh, wow! This is delicious.



Amy: But listen, Lucy. Tomorrow ...
Lucy: Yeah, I know. Healthy food!

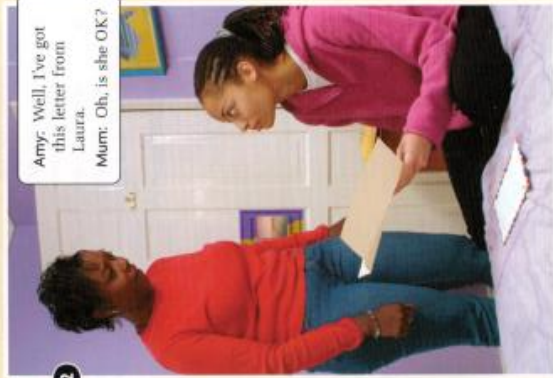
I miss San Francisco

Read and listen

1 Where is Amy? Who is the woman? Read, listen and check your answers.



Mum: Hi, Amy... What's the matter?



Amy: Well, I've got this letter from Laura.
Mum: Oh, is she OK?



Amy: Yeah, she's fine. But you know, Mum, when I get a letter from San Francisco, I think about my friends there, my school, our house ...



Mum: Right. And you miss them.
Amy: Yes, Mum, I do. I'm happy here, really. I have friends here in Cambridge, too, but sometimes I miss San Francisco and my friends there.

Rob's wallet

7 Read and listen

a What is Rob's problem? Read, listen and check your answer.



Rob: Oh, no! My wallet. Where is it?
Amy: OK, Rob. Calm down! Where was your wallet this morning?
Rob: Well, I was in town this morning ... so it was in my jacket pocket.



Lucy: Where were you, Rob?
Rob: Well, first I was in the CD shop. Then a bookshop.
Amy: And after that?
Rob: The bank. I think. I'm sure the wallet was in my pocket then.



Amy: And then?
Rob: Well, then I was in the sports shop to buy some new trainers. And now here I am!
Lucy: Rob - can I have a look inside the bag?
Rob: The bag?



Lucy: Yes, the bag with your trainers. Look! Your wallet!
Rob: Oh, brilliant! Thanks, Lucy.
Lucy: No problem - but you can pay for these now!
Rob: You must be joking!

Rob's wallet

7 Read and listen

- 1 What is Rob's problem? Read, listen and check your answer.



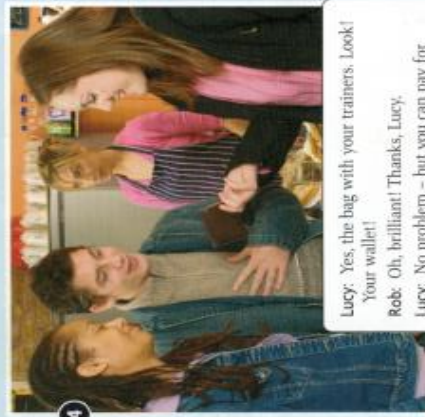
Rob: Oh, no! My wallet. Where is it?
 Amy: OK, Rob. Calm down! Where was your wallet this morning?
 Rob: Well, I was in town this morning ... so it was in my jacket pocket.



Amy: And then?
 Rob: Well, then I was in the sports shop to buy some new trainers. And now here I am!
 Lucy: Rob - can I have a look inside the bag?
 Rob: The bag?



Lucy: Where were you, Rob?
 Rob: Well, first I was in the CD shop. Then a bookshop.
 Amy: And after that?
 Rob: The bank. I think. I'm sure the wallet was in my pocket then.



Lucy: Yes, the bag with your trainers. Look! Your wallet!
 Rob: Oh, brilliant! Thanks, Lucy.
 Lucy: No problem - but you can pay for these now!
 Rob: You must be joking!

Who's Caroline?

9 Read and listen

- 1 Look at the title of the photo story and the pictures. What happened, do you think? Read, listen and check your answer.



Alex: Like my new coat, Mum? I bought it today.
 Mum: Yes, it's really smart.



Mum: She's pretty! It says 'To Alex, all my love, Caroline'. Who's Caroline?
 Alex: No idea!
 Mum: Is she your girlfriend, Alex?
 Alex: No, Mum! Honestly, I don't know her. It's a real mystery to me.



Boy: I brought a coat back last week. It had a hole in it.
 Shop Assistant: Yes, I remember.
 Boy: Did you find a photograph in the pocket?
 Shop Assistant: No, sorry.



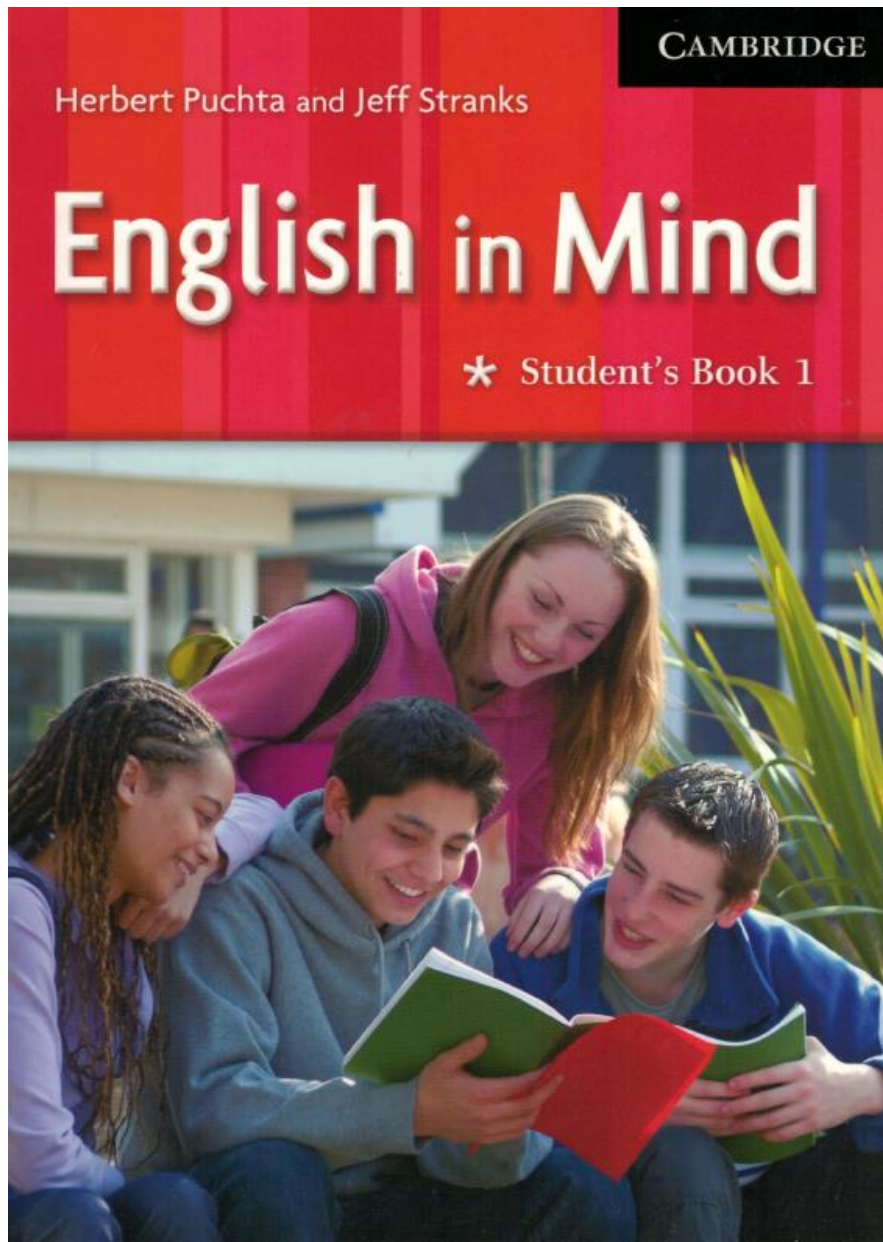
Alex: But I did! Is your name Alex, too?
 Boy: That's right. Oh great! Thanks a lot! And there's a hole in that coat!
 Alex: Why did you sell me a coat with a hole in it?



Alex: There's something in the pocket. It's a photograph.

A week later ...

1.2 *English in Mind Level 1*



Different – so what?

8 Read and listen

- a** Look at the photo story. Who is 'different' in the story, and why? Read and listen to find the answers.



Alex: Look at that guy over there.
Dave: What about him?
Alex: That's Tony Smith.



Dave: Hey, Tony. Do you want to play football with us?
Alex: Or are you worried about your pretty little dancing feet?
Dave: Alex, shut up! Don't listen to him, Tony, he's stupid.



Tony: You know, Alex, I like playing football. And, no, I'm not worried about my feet.
Alex: Oh, yeah? But doing ballet ...



Tony: I like ballet. It's my hobby. It's not my problem if you don't like it!
Alex: Well, I mean, it's different, isn't it? For a boy ...
Tony: So what?

Dave: Oh, Tony. That's right. He goes to ballet classes.
Alex: Yeah, that's weird!
A boy! Doing ballet!

Where's Amy going?

8 Read and listen

- a** Look at the photo story. Why can't Amy go to the cafe? Read, listen and check your answer.



Amy: OK. Good. Two o'clock. See you then. Bye.



Alex: Hi, Amy. That new cafe is open today. We're going there now to check it out. Do you want to come?
Amy: Um ... sorry, no. I'd like to, but I'm busy.



Alex: Strange. Why doesn't she want to come?
Dave: I know! Maybe she's got a boyfriend.



Half an hour later ...
Alex: Look, there's Amy. Where's she going?
Dave: I think she's got a boyfriend. Let's follow her.



Amy: Here's your shopping, Mrs Craig. Do you want me to do the ironing too?
Mrs Craig: Thanks very much, Amy. You're an angel.



Alex: So it's not a boyfriend. She's doing jobs for Mrs Craig.
Dave: She must be crazy!

- b** Match the two parts of the sentences.

1. Alex and Dave are going _____
 a. she's busy.
 2. Amy can't go to the cafe because _____
 b. she's not a boyfriend.

Who's your hero?

10 Read and listen

- a Look at the photo story. Who is Lucy's hero, and why? Read, listen and check your answers.



1 Lucy: That was a great presentation, Amy.
Amy: Thanks. I enjoyed doing it.

2 Amy: So who's your hero, Lucy?
Lucy: My grandfather.
Amy: Your grandfather? You can't be serious!

3 Lucy: Why not? My grandfather was a firefighter in London. He saved loads of people and he's got a lot of medals.



4 Amy: Is that right?
Lucy: Yes, he was a firefighter for 40 years, and after he stopped working, he was a volunteer in children's hospitals.

5 Amy: That's amazing, I'd really like to meet him.
Lucy: OK. We can go to his house together one day.
Amy: Great!

It's my dream

8 Read and listen

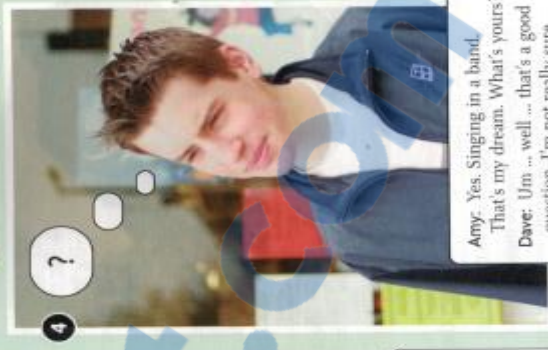
- a Look at the photo story. What's Amy's dream? Read and listen to find the answer.



1 Dave: You're doing a paper round! That means you have to get up really early, right? Isn't it a lot of work for hardly any money?
Amy: Sure. I get up at five every morning. And you're right, I don't get a lot of money. But I don't mind. I quite like it.



2 Dave: Like it? But you have to cycle round the town in the cold and in the rain.
Amy: That's right. But I'm doing it for a reason!
Dave: Yeah? What's that?



4 Amy: Yes. Singing in a band. That's my dream. What's yours?
Dave: Um ... well ... that's a good question. I'm not really sure ...



3 Amy: Well, I'm saving up for a good guitar. I don't get a lot of pocket money, so I have to work. I want to be a singer. It's my dream.
Dave: Your dream?

I have to bounce!

9 Read and listen

- 1 Look at the photo story. What do you think *I have to bounce* means? Why do you think Lucy doesn't understand this expression? Read and listen to find the answers.



Amy: Bye, Lucy. I have to bounce! here in Britain?
 Lucy: What?
 Amy: I have to bounce. You know - I have to go. We say that a lot in San Francisco.



Lucy: That's cool! What other things do you and your friends say?
 Amy: Well, for example, we say someone is 'sketchy' if we think they aren't very nice.
 Lucy: Sketchy? All right! I like it.



Amy: What about things you say here in Britain?
 Lucy: Well, if I say 'He's tasty', do you know what it means?
 Amy: Beats me!
 Lucy: It means he's good-looking.



Amy: Look, there's Dave. He's quite tasty, isn't he?
 Lucy: Well, he's a bit sketchy sometimes - but I like him!
 Dave: Hi! What are you two laughing about?
 Amy: I can't tell you now - I have to bounce!
 Dave: Huh?

How embarrassing!

8 Read and listen

- 1 Look at the photo story and answer the questions. Read and listen to check your answers.
- 1 What kind of restaurant is this?
 - 2 Is it the beginning or the end of the meal? How do you know?



Waiter: Did you enjoy the meal?
 Mum: Yes, it was lovely, thanks.
 Waiter: Would you like anything else?
 Dad: Just two coffees, please, and the bill.



Waiter: Here you are, sir.
 Lucy: Great. This is the best bit of a Chinese meal.
 Dad: What? Getting the bill?
 Lucy: No, Dad! The cookies!



Lucy: Listen to this. 'Your life will be full of wonderful surprises.'
 Mum: Mine says: 'You will have a lot of happiness if you stay happy.' It's nonsense!



Rick: Wow! It says: 'You'll make a journey to an interesting place. I hope that means we're going to Disneyland for our holiday.'
 Lucy: Me too. So come on, Dad. What does your fortune cookie say?



Dad: I didn't know it was a fortune cookie. I ate it.
 Mum: I don't believe it!
 Lucy: Oh, no. How embarrassing!

A birthday party

8 Read and listen

- 1 Look at the photo story. There are two things that Lucy is not very happy about. What are they? Read and listen to check your answers.



Mum: Lucy, next week you're going to be 16! What about a party here at home?
Lucy: Really, Mum? Can I?
Mum: Of course.
Lucy: Great! I'm going to invite everyone!

later that day ...



Mum: Listen, I was thinking about your party and I've got another idea. Dad and I will go out for the evening. I'll cook the food for your party before we go.
Lucy: Mum, that's brilliant. Thank you.



Mum: OK. I'll make a birthday cake and Dad will do a barbecue in the garden.
Lucy: Oh. You mean ... you and Dad are going to be here?
Mum: Of course. Why? What's the problem?
Lucy: Well ... you know. All my friends are going to be here ...



Mum: Yes, we'll go to the cinema. So we'll be back at about 10.30, OK?
Lucy: 10.30? That early?
Mum: Well, you know your father has to get up early for work. The party can't go on all night.
Lucy: Yeah, I know, Mum, but ... 10.30?

Dave's risk

8 Read and listen

- 1 Look at the title and the photos. What do you think Dave's risk is? Read and listen to find the answer.



Alex: You like Amy a lot, don't you?
Dave: Well, yeah, I do. She's lovely.
Alex: Does she like you too?
Dave: How should I know?
Alex: Ask her out, Dave. Then you'll know.



Alex: So - did you ask her out?
Dave: No way!
Alex: Come on, Dave. She's a girl, not a monster.
Dave: Ha, ha.
Alex: Look, if you don't try, you'll never know, will you?



Dave: Um, Amy. I was thinking, maybe ... Would you like to go to the cinema tonight?
Amy: Oh, Dave. Sorry, no.
Dave: OK. No big deal. I'm sorry I asked.



Amy: No, Dave, hang on. It's just that today's my father's birthday. But I'd love to go tomorrow.
Dave: Really? Great! There's this old Mel Gibson film on, *Braveheart*. What about that?

Maybe I should ask Amy to go out with me. But if she doesn't like me, she'll say no. Maybe she'll get angry. Then she won't want to be my friend any more!



Annexe 2 Exemple de séquence didactique avec *English in Mind*

2.1 Présentation de la séquence

Cette séquence d'enseignement peut être faite avec des élèves de 10 VG ou 10 VP.

La photo story de l'unité 1 d'*English in Mind level 1* (annexe 2.1) présente une bonne opportunité pour aborder les stéréotypes de genre avec les élèves. Dans cette histoire, Alex et Dave, deux des garçons qui sont les personnages récurrents du manuel, abordent un troisième jeune, prénommé Tony. Dave apprend à Alex que Tony fait de la danse classique ; ce qu'Alex trouve étrange. Ils invitent Tony à jouer au football avec eux mais tout de suite Alex lui demande s'il ne craindrait pas d'abîmer ses « *jolis petits pieds de danseur* » (*pretty little dancing feet*). Tony répond qu'il aime le football et n'est pas inquiet pour ses pieds. Il explique que la danse est son loisir et que ce n'est pas son problème si Alex n'aime pas cette activité. Alex réplique alors, de manière gênée, que c'est différent pour un garçon, Tony lui dit à ce moment : « *Et alors ?* » (*So what ?*). Cette histoire aborde très directement les stéréotypes de genre. La dernière phrase de Tony, « *Et alors ?* » interroge les stéréotypes et le fait qu'elle reste sans réponse en montre tout l'aspect arbitraire et socialement construit. La danse classique est souvent perçue comme une activité pour les filles et la virilité des garçons danseurs est très vite remise en question. Il est intéressant de noter que dans cette histoire, Tony, le garçon danseur, est plus grand que les deux autres et n'est pas du tout efféminé ; ce qui est encore une manière de démolir le stéréotype du danseur efféminé.

La séquence d'enseignement se déroule en trois temps et sur plusieurs périodes, comme présenté dans le tableau ci-dessous.

Calendrier des séquences d'enseignements

Séquence 1 (1 période)	<i>English in Mind level 1</i> Unit 1 <ul style="list-style-type: none">• Activités sur la langue• Analyse de l'histoire de la photo story, mise en évidence des stéréotypes liés aux activités et aux métiers.
Séquence 2 (2 périodes)	Réflexion sur les stéréotypes <ul style="list-style-type: none">• activités en anglais mettant en évidence les stéréotypes / discussion en français avec les élèves.• Questionnaire en français • Projection de la conférence de Catherine Vidal et discussion avec les élèves

Séquence 3 (plusieurs périodes)	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture suivie sur plusieurs semaines du livre <i>Billy Elliot</i>, adaptée pour l'apprentissage de l'anglais. Deux niveaux différents, qui permet de faire la lecture avec les VG et les VP. • A mi-parcours de la lecture, projection du film sur la petite footballeuse • A la fin de la lecture, projection du film <i>Billy Elliot</i>.
------------------------------------	--

Séquence 1

Durant la première partie, les activités sont centrées sur les aspects de la langue, elle-même. Les élèves lisent l'histoire, et découvrent le vocabulaire présenté dans cette page. Puis ils répondent aux questions de compréhension sous les photos et font les exercices de vocabulaire qui sont proposés dans le manuel.

Séquence 2

Dans un second temps, après ce travail sur la langue proprement dite dans la séquence 1, les élèves font des activités davantage orientées sur la problématique du genre, en anglais, quand cela est possible. Pour commencer, l'enseignant-e demande aux élèves s'ils savent ce qu'est un stéréotype ? Il/elle reprend et explique selon les propositions des élèves. Il est possible de prendre les stéréotypes de race pour illustrer l'explication. Ces derniers sont souvent plus faciles à remarquer que les stéréotypes de genre.

Ensuite, demander quels sont les stéréotypes de genre que les élèves connaissent ? Il est intéressant de noter si les élèves sont d'accord sur les stéréotypes de genre et s'ils sont déjà sensibles à cette question ou pas. L'enseignant anime la discussion et essaie de faire participer tous les élèves. Ensuite, les élèves écrivent les noms des métiers sous les images proposées. Donner des phrases en anglais, ex : *Girls can't drive / Girls can't climb on trees / Boys don't cry / Pink is a colour for girls only / Women are multitasked / Men don't talk*. Les élèves disent : *agree / don't agree*. Puis, ils répondent à la question posée : *Can girls and boys do any profession or activity they want to? Why? Discuss this topic in pair and then tell the class your opinion*, par écrit pour ensuite pouvoir présenter leur opinion à la classe.

Ensuite, en anglais, les élèves partagent oralement leur opinion avec la classe et répondent les uns aux autres. L'enseignant-e se charge de relancer la discussion et d'interroger tous les élèves

Puis les élèves répondent au questionnaire suivant en français.

- 1) Quel métier veux-tu faire plus tard ?
- 2) Penses-tu qu'il y a des métiers où les filles sont naturellement meilleures et des métiers où les garçons sont naturellement meilleurs ? Si oui, lesquels ?
- 3) Penses-tu qu'une fille peut être mécanicienne, maçonne, peintre en bâtiment ou jardinière ?
- 4) Penses-tu qu'un garçon peut s'occuper de bébés dans une maternité ou de petits enfants dans une crèche ?
- 5) Penses-tu qu'il y a des activités réservées aux filles et d'autres réservés aux garçons ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
- 6) As-tu l'impression que les garçons et les filles peuvent faire exactement les mêmes activités ? (Il serait intéressant de noter les différences de réponses selon le genre des élèves). Si non, pourquoi ?
- 7) Te restreints-tu parfois de faire certaines activités parce que tu es une fille ou un garçon ? Si oui, lesquelles ?
- 8) Est-ce qu'on t'a déjà dit que tu ne pouvais pas faire quelque chose parce que tu étais une fille ou un garçon ? Si oui, quoi ?
- 9) As-tu un exemple de quelqu'un dans ton entourage qui a un métier réservé à l'autre genre ou qui fait des activités de l'autre genre ? Qu'en penses-tu ?

Après cela, la classe regarde la conférence de Catherine Vidal (2011), *Le cerveau a-t-il un sexe ?* Demander quels sont les commentaires et les réflexions que cela inspire. Sont-ils surpris ?


Séquence 3

Il nous apparaît nécessaire de faire un travail avec les élèves sur une certaine longueur pour leur permettre de prendre conscience des stéréotypes de genre. C'est pourquoi la lecture suivie du livre *Billy Elliot*, (en anglais adapté pour les apprenants), se fait sur plusieurs périodes. Le héros du livre est un jeune garçon qui devient danseur classique. Cette activité permet d'aborder les stéréotypes de genre à travers l'apprentissage de l'anglais. A la fin de la lecture, le film tiré du livre sera projeté aux élèves.

2.2 Photo story : Different - So What ?

Different – so what?

8 Read and listen

- a  Look at the photo story. Who is 'different' in the story, and why? Read and listen to find the answers.



1 Alex: Look at that guy over there.
Dave: What about him?
Alex: That's Tony Smith.

2 Dave: Oh, Tony. That's right. He goes to ballet classes.
Alex: Yeah, that's weird! A boy! Doing ballet!

3 Dave: Hey, Tony. Do you want to play football with us?
Alex: Or are you worried about your pretty little dancing feet?
Dave: Alex, shut up! Don't listen to him, Tony, he's stupid.

4 Tony: You know, Alex, I like playing football. And, no, I'm not worried about my feet.
Alex: Oh, yeah? But doing ballet ...

5 Tony: I like ballet. It's my hobby. It's not my problem if you don't like it!
Alex: Well, I mean, it's different, isn't it? For a boy ...
Tony: So what?

- b Write the correct name, *Tony*, *Dave* or *Alex*.

- 1 _____ goes to ballet classes. 4 _____ is angry with Alex.
2 _____ thinks ballet is only for girls. 5 _____ doesn't care what Alex thinks.
3 _____ asks Tony to play football.

- c What do you think about what Alex says to Tony?